

“Para poderse defender en la vida”: cuestiones sobre la cultura educativa de familias obreras en el occidente de México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 4, pp. 9-46

Christopher James Martin**

RESUMEN

Este artículo examina la influencia de los factores familiares sobre el desarrollo escolar y la conducta de niños de escuela primaria en el oeste de México. La pregunta central es: ¿por qué algunas familias obreras en los barrios marginados tienden a promover las carreras escolares de sus hijos con más éxito que otras?

Está basado en una investigación realizada en la periferia de Guadalajara, México, enfocada al estudio de las formas específicas como las familias medianizan su relación con el entorno cultural y la diferenciación entre conducta y valores en un estrato social.

ABSTRACT

This article examines the influence of family factors on the educational performance and behavior of urban primary school children in west Mexico. The central question is: why do some working class families in poor neighbourhoods tend to promote the school careers of their children less successfully than others?

It is based on a research that took place in the periphery of Guadalajara, Mexico, focus on the study of the precise way in which families mediate their cultural environment or the differentiation in behavior and valuee within one social stratum.

* Este trabajo está basado en una investigación financiada por la Universidad de Guadalajara, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

** Investigador del Department of Social Sciences, South Bank Polytechnic, Londres, Inglaterra.

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende responder a la pregunta sobre las razones por las cuales algunas familias de la clase trabajadora en barrios pobres del occidente de México tienden a promover las carreras escolares de sus hijos con menos éxito que otras. Recurriendo a datos de campo recogidos en México, intentaremos demostrar que darle espacio a la escolaridad con relación a otros compromisos familiares requiere distintos grados de adaptación. La forma y el tipo de estrategias familiares requeridas para hacerlo dependen fundamentalmente de la manera en que el hogar se inserta en el mercado de trabajo, aunque también influyen las relaciones culturales de la familia con la comunidad y con la sociedad.

Existe una cantidad considerable de literatura sobre las influencias familiares en el logro escolar, sobre todo desde y en los Estados Unidos;¹ el tema central ha sido construir un “modelo del proceso escolar” del comportamiento familiar que explique qué es lo que promueve o inhibe el éxito escolar de los niños en la escuela. Estos estudios aíslan las variables que se consideran importantes, diseñan instrumentos para recabar los datos de la manera más precisa posible, y después los someten a análisis estadísticos para evaluar la relativa importancia de las variables con el fin de construir o mejorar el modelo.

Los resultados de los estudios son útiles debido a su precisión empírica; el método que utilizan para obtener los datos es por medio de encuestas y muestras grandes. Sin embargo, la aparente

¹ Entre las obras principales en el campo de la familia y el aprovechamiento escolar se encuentran: Mercy, James A. y Lala Carr, Steelman. “Familia Influence on the Intellectual Attainment of Children”, en *American Sociological Review*, Vol. 47, agosto, 1982 pp. 532-542, Kohn Melvin L. y Carmi Schooler. “Substantive Complexity and Intellectual Flexibility”, en *American Journal of Sociology*, 84, 1978, pp. 24-52, Duncan, Otis D, David L Featherman y Duncan Beverly, *Socioeconomic Background and Achievement*, New York, Academic 1972; Blau, Peter y Otis D. Duncan. *The American Occupational Structure*, New York, Wiley, Bradley, R.H. y B. M. Caldwell. “The Relation of Infants’ Home Environments to Achievement Test Performance in First Grade: A Follow-up Study”, en *Child Development*, 55, 1974, Smith, T. E. “The Case for Parental Transmission of Educational Goals: The Importance of Accurate Offspring Perception”, en *Journal of Marriage and the Family*, 44, agosto, 1982, pp. 661-674; Alexander, Carl L. y Doris R. Entwistle. “School Performance, Status Relations and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back in”, en *American Sociological Review*, Vol. 52, octubre, 1987, pp. 665-682, Seaborn Thompson, Maxine; Alexander Carl L. y Doris R. Entwistle. “Household Composition, Parental Expectation and School Achievement”, en *Social Forces*, 67 (2), 1988.

base empírica también confunde. El “aislamiento” de variables relevantes sobre la familia, cuando no se reconstruye —para demostrar su interacción mutua y sus relaciones externas— falsifica la realidad familiar al desmembrarla. Esto se exagera con el uso de muestras tan amplias donde las variaciones contextuales locales y las diferencias entre las familias se eliminan. Así, la familia es abstraída o “aislada” de sus circunstancias reales. Para decirlo de otra manera, en lugar de definir y refinar las variables de los modelos, resultaría más útil preguntarse sobre las razones de su presencia o ausencia en familias específicas. Esta pregunta podría llevar a cuestiones más amplias sobre la sociología de la familia.

Existe una gran cantidad de estudios sociológicos sobre la educación escolar y la clase trabajadora, desde el clásico de Jackson y Marsden, pasando por los trabajos sobre lenguaje y clase de Bernstein y el de educación y desigualdad de Coleman, hasta la sofisticación antropológica de la investigación de Paul Willis.² Ha habido una tendencia de basar todos estos estudios en conceptualizaciones agregadas sobre “la cultura de la clase trabajadora” y sobre “privación cultural” y no se ha investigado ni las formas específicas en cómo interviene el ambiente cultural en las familias, ni las diferencias de comportamientos y valores dentro de un estrato social.

Estos dos campos son los que se investigan en Zapopan (occidente urbano de México). Aquí, la clase trabajadora que no lleva más de 20 años viviendo en esta área, y que consigue su ingreso utilizando múltiples formas, se encuentra internamente estratificada y segmentada, y manifiesta una diversidad de estructuras familiares.

En un artículo sobre la familia en situaciones de industrialización temprana, Medick proporciona una clave que puede ayudarnos a vincular las dinámicas familiares a estructuras particulares de inserción en el mercado de trabajo. Nos dice:

² Jackson, B. y D: Marsden. *Education and the Working Class*, London, Routledge and Kegan Paul, 1962, Bernstein, Brasil. *Class, Codes and Control*, Vol. 3 London, Routledge and Kegan Paul, 1977; Jencks, *Christopher et al. Inequality: A Reassessment of the Family and Schooling in America*, New York, Basic, 1972, Coleman, James *et al. Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., Dept. of Health, Education and Welfare, 1966, Willis, Paul *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.

[...] aunque el comportamiento de la economía familiar se encuentra influenciado por las condiciones externas de producción, no está totalmente determinado por ellas. Más bien depende del equilibrio entre la producción y el consumo dentro de la familia... como un sistema de autorregulación... Aunque este sistema de autorregulación de la economía familiar fue adaptado originalmente a las necesidades económicas de la subsistencia del campesino-artesano, no perdió su efectividad en la transición a la protoindustrialización.³

Medick asocia la protoindustrialización con la producción artesanal en el sistema de producción en cadena, pero en la economía local de Zapopan, una compleja variedad de condiciones de labores no formales producen un efecto similar de autorregulación dentro del hogar. Estos y otros estudios sobre las “estrategias del hogar”, cuando examinan sus impactos en las decisiones familiares dentro y más allá de la esfera económica, nos clarifican acerca de la crianza infantil y la escolaridad. Esto constituye el eje principal de este artículo; en resumen, el argumento ser el siguiente:

Las razones del éxito o del fracaso escolar son muy complejas. Casi cada caso es único, aunque pueden distinguirse algunos patrones. Para empezar, ni el tamaño ni la estructura (nuclear o extendida) familiar, influyen sobre el rendimiento escolar de los niños; pero lo que sí los perjudica en parte es el factor económico, aunque no tanto la escasez material, sino más bien los efectos y las consecuencias organizativas generadas por un determinado tipo de inseguridad económica. En las estructuras familiares de cualquier tipo donde la escasez material es consecuencia de las condiciones inestables de empleo, los reajustes son constantes, lo que implica tener que distribuir el trabajo entre diversos miembros de la familia fuera y dentro de las unidades domésticas. En estas condiciones familiares de autorregulación, la energía no puede enfocarse al tipo de atención, sistemática y constante, requerida para apoyar la carrera escolar del niño.

Al mismo tiempo, entre los factores que más ayudan al éxito escolar se encuentran tanto el apoyo directo como indirecto que

³ Medick, Hans. “The Proto-Industrial Family Economy: Structural Function of Household and Family during the Transition to Industrial Capitalism”, en *Social History*, 1 (3), 1976. Véase también Scott, Joan W. y Louise A. Tilly. “Woman’s work and the Family in Nineteenth Century Europe”, en *Comparative Studies in Society and History*, 17, 1975; y Tilly, Louise. “Individual Lies and the French Proletariat”, en *Journal of Family History*, 4 (2), 1979.

se le da al estudio de los niños. Esta ayuda generalmente se encuentra asociada a todo un complejo de disposiciones culturales acerca de las necesidades especiales de los niños en el mundo moderno. Aunque este tipo de complejo cultural está inversamente relacionado con las condiciones económicas como las descritas, no depende completamente de estas últimas. Si los padres son capaces de improvisar el mayor apoyo académico y afectivo posible, los niños podrán vencer las dinámicas familiares que interfieran con su carrera escolar. El espacio para esta improvisación es limitado, pero puede señalar cómo las ideas sobre la educación centrada en el niño y sobre la crianza y la educación (presentes en los movimientos sociales locales y en los medios masivos) estimulan diversas estrategias para dar oportunidad a la escolaridad, incluso bajo circunstancias adversas.⁴ Tales puntos de vista, si bien tienen cierta influencia sobre las familias autorreguladas, parecen haber incidido más entre las familias de clase trabajadora con mayor estabilidad (los factores que no tuvieron influencia directa fueron: la educación de los padres, su lugar de origen, el tamaño y la estructura de la familia y la posición ordinal del niño).

Por eso, en este estudio, todas las respuestas a la escuela son tomadas como una apropiación activa. Estoy en desacuerdo con los neomarxistas de Althusser en adelante, que ven el consumo de la escolaridad como una forma de indoctrinación. No obstante, ninguna respuesta a la escolaridad se da aislada de fuerzas o estructuras más amplias. Por un lado las respuestas educativas estudiadas están estructuradas no sólo por las condiciones existentes en el sistema educativo, sino por limitaciones económicas tan generales como las fluctuaciones del mercado de trabajo, así como por el hecho de que la escolaridad se haya convertido en un servicio proporcionado por el Estado, muy similar al de salud pública. Por otro lado, las reacciones de la clientela a los servicios educativos se convierten en fuerzas sociales en sí mismas y van estructurando la práctica educativa. Esta perspectiva, a la vez que reconoce el rol activo de la clientela de la escuela —los habitantes de una colonia construida por ellos mismos—, reconoce también la fuerza de un sistema educativo poderoso y centralizado que se

⁴ Sobre mi argumentación de esta segunda parte influye Zelizer, Viviana A. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic, 1985.

desarrolla en una zona de la ciudad cuyas industrias dependen de capitales locales, nacionales e internacionales.⁵

Dos premisas adicionales subyacen a esta investigación. La primera es que los datos de campo recogidos en Zapopan muestran sin lugar a dudas que la mayoría de los niños quieren ir a la escuela cuando menos hasta terminar el último año de primaria, y que la mayoría de sus padres desean lo mismo. Ellos llevan a cabo esfuerzos considerables para apoyar activamente la escolaridad de sus hijos. Hasta aquí no hay evidencia de una contracultura escolar. La segunda premisa es que aquellos niños cuya integración a la escuela es parcial o irregular, no son considerados aquí como niños con problemas especiales o como procedentes de familias problemáticas. Esto no implica negar que puedan ser clasificados de tal manera; sin embargo, sí significa que no considero útil adoptar esta perspectiva para el tipo de análisis que intento hacer. Lo que puede ser problemático es la adecuación de diferentes tipos de familias a la escolaridad, no las familias mismas.

Este artículo trata sobre la influencia de la familia sobre la escolaridad, pero también considera tan importante o más la calidad del servicio educativo proporcionado por la escuela. Los primeros hallazgos respecto a lo anterior ya fueron presentados en otro trabajo, pero se retomarán aquí para evitar la impresión de que la escolaridad es un fenómeno indiferenciado de intervención estatal.⁶ Por lo tanto, en el siguiente apartado que contextualiza el ambiente familiar del occidente urbano de México, dedicaremos cierta atención a describir las escuelas de esta zona.

⁵ Ver Padilla, Cristina. "La industria de la maquila en Jalisco", en *Revista Jalisco*, 1980, No. 2; Gabayet, Luisa. *Obreros Somos: Diferenciación Social de la Clase Obrera en Jalisco*, Guadalajara, CIESAS, 1988. También Patricia Arias (Coord.). *Guadalajara: La Gran Ciudad de la Pequeña Industria*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1985; De la Peña, Guillermo y Agustín Escobar (Eds.). *Cambio Regional, Mercado de Trabajo y Vida Obrera en Jalisco*, Guadalajara: El Colegio de Jalisco, 1986.

⁶ Martin, C.J. "Centrifugal and Centripetal Forces in the Mexican Educational Government: The Dissent of the Not Really Incorporated", Ponencia presentada en el *Conference of The Society for Latin American*, Radford, Inglaterra, abril, 1969; Martin, C.J. *et al.* "El Ideal y lo Real en la Escuela Primaria Urbana: Un Estudio de Caso", Ponencia presentada en *Strategies of Survival: The Satisfaction of Demands and Social Movements in the Urban Setting*, Chapala, México, El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, marzo, 1988.

I. LA PERIFERIA DE GUADALAJARA. LA FRONTERA URBANA

El municipio de Zapopan forma un enorme cinturón de noventa grados alrededor del noroeste de Guadalajara, segunda metrópolis de México. Apenas hace 20 años era claramente distinguible de Guadalajara y casi completamente rural. La mayor parte de su territorio todavía es rural, pero tanto la rápida expansión de Guadalajara, como las altas tasas de inmigración de diversas partes del campo occidental mexicano, han convertido a Zapopan en una frontera entre Guadalajara y el occidente rural mexicano. La mutualidad del encuentro geográfico entre lo urbano y lo rural subyace a la mayor parte de las relaciones sociales de la región. Por un lado, la colonización de Zapopan por inmigrantes rurales es consecuencia de la pérdida de las fuentes de subsistencia debido al cambio agrario; por otra, el crecimiento tanto de la pequeña industria como de la inversión internacional en Guadalajara, ha actuado como un imán para esos mismos inmigrantes rurales en busca de trabajo.

El mercado de trabajo al que accedieron tanto los inmigrantes como los habitantes locales, se caracteriza por su gran diversidad. Las fuentes de empleo van desde las grandes industrias nacionales y multinacionales hasta las múltiples formas de pequeña industria (algunas de las cuales también tienen relaciones con empresas nacionales y transnacionales). El trabajo es escaso y los trabajadores son muchos, recién llegados a la zona y no sindicalizados. Estos hechos, junto con una carencia prácticamente total de regulación gubernamental sobre las condiciones de trabajo, conduce a salarios bajos y a falta de seguridad en el empleo. También permite que los empleadores segmenten tipos de trabajo y que creen enclaves de trabajo especialmente mal pagado para mujeres y niños.

Santa Margarita y San Francisco, dos barrios colindantes, como la mayor parte de la zona urbana de Zapopan, han sido poblados a partir de finales de los sesenta. Fueron literalmente “creados” por aquellos que llegaron a poblar esas tierras que ahora constituyen las colonias. La mayor parte de la tierra en Santa Margarita era privada, y los dueños la fraccionaron y vendieron títulos de propiedad a los pobladores, quienes construyeron sus casas con sus propias manos. La transformación de tierra rural privada a terrenos urbanos destinados a viviendas requiere de servicios públicos, fun-

ción que corresponde al gobierno municipal. Esta infraestructura se desarrolló de manera inadecuada y gradual, lo que estimuló el surgimiento de un importante movimiento popular, en el cual miembros de la iglesia de tendencia radical jugaron un papel importante. Aunque el movimiento duró poco tiempo, logró el mejoramiento de los servicios públicos a un nivel satisfactorio.

La mayor parte de la tierra de San Francisco fue dotada originalmente como tierra ejidal bajo el control de los representantes campesinos. También se dio el cambio legal de uso del suelo de tierra ejidal a uso urbano, pero ha sido más problemático. La transformación de terreno ejidal a terreno urbano requiere normalmente de una intervención gubernamental. Sin embargo, en este caso, muchos terrenos fueron vendidos ilegalmente a los fraccionadores privados con el consentimiento del gobierno municipal. Se fueron vendiendo lotes a los inmigrantes, los que recibieron papeles que parecían denotar propiedad pero que eran falsos. Además, dada la indefinición del régimen legal de la tierra, la responsabilidad del abastecimiento de servicios públicos ha permanecido indefinida. Aunque los inmigrantes recientes se han beneficiado con el funcionamiento de controles más efectivos, y el gobierno municipal ha empezado a mejorar los servicios, las necesidades existentes desde hace tiempo de vivienda y la deficiente calidad de los servicios públicos, siguen afectando negativamente las condiciones de la familia y de la vida en comunidad. El movimiento popular que consiguió mejoras tanto de las condiciones de vida como de las posibilidades de empleo en Santa Margarita, no tuvo mucho impacto en San Francisco.

Las distintas experiencias históricas de colonización de las dos comunidades vecinas, explican muchas de las diferencias notables en la calidad y estilo de la vida familiar; también ayudan a explicar las diferentes maneras en las que se establecen y desarrollan las escuelas en cada colonia.

A. Las escuelas

La escuela "Santa Margarita" es tan vieja como la misma colonia; ésta fue su primera escuela y fue fundada por un maestro que es aún su director. El y su esposa tuvieron una experiencia previa fundando escuelas en otras zonas rurales del estado de Jalisco,

que ellos consideran que les fue útil para establecer la actual, que goza de una favorable e innegable reputación en la colonia.⁷

Al crecer el asentamiento también creció la demanda de escuelas, y aparecieron nuevas en Santa Margarita y en los barrios que la rodean. Uno de ellos es San Francisco. La ausencia de una escuela en el barrio, así como la falta de un terreno propicio para construirla, llevó a que se utilizara temporalmente un edificio recién construido para albergar un mercado. Este inicio poco propicio de la educación pública en San Francisco se agravó por el posterior rechazo de las autoridades educativas y municipales a la demanda de construir una escuela. De esta manera, los niños del barrio siguen languideciendo en un edificio vacío, húmedo, mal iluminado, frío y muy poco adecuado. Mientras la escuela de Sta. Margarita tuvo la ventaja de ser la primera en la zona en términos de recursos materiales, la escuela de San Francisco tuvo una desventaja desde su inicio por su “llegada tardía” a una parte de la zona que no sólo no había contado con una oferta escolar adecuada, sino que había sufrido también las consecuencias de la irregularidad en la distribución y uso de la tierra y de los servicios. Dado que las dos escuelas bajo estudio pertenecen a la misma zona de supervisión escolar, no es difícil entender que las diferentes trayectorias de cada una provocaron desequilibrios en otros aspectos.

En primer lugar, la directora de la escuela de Sta. Margarita —ya establecida antes del surgimiento de las otras escuelas de la zona—, ante el crecimiento de la demanda de escolaridad, estaba en una posición que le permitía seleccionar a sus alumnos, favoreciendo a los que provenían de familias conocidas y rechazando a los demás (si bien no ocurría antes de que esta escuela rebasara su capacidad). Esta política tuvo la ventaja de hacer que los padres de sus alumnos se sintieran agradecidos con la escuela, y por tanto fueran más dóciles y cooperativos; así, se estableció un vínculo entre la escuela y los padres. Las escuelas que tienen las ventajas que tuvo la de Sta. Margarita, atraen a los maestros y los estimulan a permanecer en ellas, y de esta manera se consolida la planta docente y la calidad de la enseñanza. Recientemente, el surgimiento de conflictos entre el inspector, la directora y el sindicato han

⁷ En las 71 entrevistas a profundidad llevadas a cabo con los padres de los niños que asisten a la escuela de Sta. Margarita, todos consideraron que se trataba de una buena escuela, la mejor de la zona.

desestabilizado estas condiciones, pero no al grado de poner en riesgo las bases construidas durante muchos años. La escuela aún tiende a lograr los resultados más altos en los concursos que se realizan en las zonas.

En contraposición, la escuela de San Francisco ha experimentado una tasa mucho más alta de rotación de personal, incluyendo varios cambios de director.⁸ Esto no es sorprendente dadas las malas condiciones laborales de la escuela. En las entrevistas, todos los maestros se quejaron respecto al estado de descuido físico de la escuela. Según el director, esto se debía simplemente a la dificultad y desánimo que implica trabajar bajo tales condiciones, aunque también indicaba la falta de preocupación hacia la escuela por parte de las autoridades. Es fácil comprender que esta escuela no represente la primera elección de los padres que habitan en la zona. Sin embargo, hay competencia por las plazas de las otras escuelas cercanas, sobre todo de los de Sta. Margarita. Esto significa que la escuela de San Francisco recibe a los hijos de las familias que viven a su alrededor, más aquellos que han sido rechazados de otras escuelas de la zona.

La multiplicación y la combinación de las desventajas mencionadas, afecta la calidad educativa en la escuela de San Francisco y el logro educativo de los alumnos. La mitad de éstos, en los dos grados estudiados en esta escuela, se encuentran por debajo o en el nivel mínimo necesario en su aprovechamiento escolar, y una cuarta parte de ellos son repetidores. En el caso de la escuela de Santa Margarita, los porcentajes equivalentes son de 27% y 11%, respectivamente. Sin embargo, esta diferencia no sólo se debe a la escuela, también inciden las circunstancias familiares. Existen dos factores que frenan la tendencia hacia una absoluta desigualdad de las condiciones educativas de la zona. El primero es que, como los maestros no tienen mucho que decir sobre dónde van a trabajar, su calidad no ser necesariamente diferente de la de los maestros de cualquier otra escuela, aunque sí puede existir una mayor rotación y un mayor desánimo del personal docente en unas escuelas que en otras. El segundo factor es que la política explícita del inspector de la zona ha sido la de igualar y controlar el apro-

⁸ Los maestros en general en México han sufrido un deterioro salarial sin precedentes en los últimos años, y esto, combinado con un creciente descontento frente a la corrupción de su sindicato, ha tenido como resultado huelgas de dimensión nacional.

vechamiento escolar en su zona mediante una cantidad de medidas, incluyendo concursos de zona, la aplicación de pruebas y la vigilancia cercana. El resultado neto es cierto grado de uniformidad en los objetivos educativos, lo que necesariamente influye sobre muchos aspectos del estilo de la enseñanza.

La descripción más amplia de las similitudes y de las diferencias entre las dos escuelas requeriría entrar en detalles que no vienen al caso en este momento. No obstante, los aspectos más sobresalientes son los siguientes: la inusual atención a los estándares académicos por parte del inspector, ha dado como resultado que los maestros están especialmente atentos a la necesidad de cubrir los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional, concretizados en el libro de texto. Esto no es sencillo; por ejemplo, los niños tienen que leer adecuadamente para poder abordar el estudio de la historia y la geografía al principio de tercer grado. Los maestros enfrentados a dicha tarea encuentran factores que les ayudan y que les entorpecen. Los más importantes de éstos son: a) la complementariedad de habilidades que poseen sus alumnos; b) los recursos a su disposición; c) el grado de coordinación y organización de la escuela como un todo —lo que afecta la disciplina de los alumnos y la responsabilidad de los maestros— y d) el apoyo y cooperación de los padres.

Es evidente que la escuela de Sta. Margarita tiene ventajas sobre la de San Francisco. En las aulas de la primera, los maestros establecen horarios fijos de actividades a lo largo de la semana y los niños se disciplinan a estos horarios desde un principio. Se establecen rutinas internas (acordes con las preferencias personales de los maestros), a las cuales se adecuan los objetivos de aprendizaje del libro de texto. Estas actividades generalmente son breves, y se permite que se realicen otras simultáneamente. El proceso completo está muy centrado en el maestro y depende de que el niño haya aprendido el sistema utilizado por él, reduciendo así las interrupciones de los niños, que ocasionan una pérdida de tiempo. Estos deben aprender a trabajar por su cuenta, tanto en el salón de clases como en su casa, ya que buena parte del aprendizaje se delega a los padres.

En San Francisco, el método descrito no funciona. En primer lugar, porque ninguno de los factores relacionados con la escuela apoyan los métodos que se utilizan en Sta. Margarita. La falta de

recursos, el nivel más bajo de consenso y organización de una planta docente más inestable y menos satisfecha, conduce a que tanto los objetivos académicos como la disciplina necesaria para alcanzarlos resulten más difíciles de lograr. Más aún, hay una mayor diversidad de habilidades y de orígenes sociales entre los niños de San Francisco que entre los de Santa Margarita, lo que disminuye la velocidad del proceso tanto de socialización como de avance académico de los niños. La obvia frustración de los maestros ante esta situación, combinada con la falta de medios para enfrentarla, emerge ocasionalmente en expresiones no controladas de hostilidad a los niños en el aula. Sin embargo, normalmente los maestros intentan lograr el conjunto de objetivos dividiendo sus grupos, dando atención especial a los alumnos más atrasados, improvisando otras formas y en general adoptando un enfoque flexible frente a la tarea.

El sistema escolar depende mucho de la tarea para el logro de los objetivos educativos prescritos. La tarea es más que un mero complemento al aprendizaje en el aula. Los maestros descansan en el hecho de que una buena proporción de los ejercicios de los libros de texto se realicen en la casa. En el caso de los niños que aprenden más lentamente, los maestros a menudo delegan la responsabilidad de la pedagogía básica a los padres; pero para el caso de todos los niños, una tercera parte del tiempo total destinado al aprendizaje tiene lugar en la casa.⁹ El significado sociológico de la tarea en la relación entre la escuela y la casa no se puede enfatizar demasiado. Es, por un lado, la parte más dinámica de esa relación. Por otro, puesto que la tarea es una actividad diaria, su observancia es un barómetro de la calidad de dicha relación social. Los padres que tienen poco contacto con la escuela —más que la firma de alguna circular de vez en cuando—,

⁹ Hay acuerdo generalizado entre los educadores de que la tarea es uno de los elementos más importantes para una educación efectiva. Los hallazgos de este estudio reafirman esta conclusión en términos generales. Sin embargo, la falta de investigación sobre cómo abordan la tarea los actores involucrados, conduce al supuesto de que ésta sólo cumple la función académica de reforzar el aprendizaje y de crear hábitos de estudio. Pero debe ser socialmente contextualizada para entender su real significado. Es tan importante su aspecto de relación social como el de estimulante académico. Esto significa que puede o no ser efectiva, dependiendo de su articulación con la organización social. Así, si los padres la ven sólo como una descarga de la responsabilidad de la escuela sobre ellos, su efectividad puede verse seriamente limitada. O si los alumnos perciben que el tiempo dedicado a las tareas los conduce a conflictos con sus padres o con otros miembros de la familia, puede no estar facilitando, en lo más mínimo, el avance académico.

están en contacto diario con el maestro de sus hijos a través de la tarea. Específicamente, se les pide que revisen y firmen el trabajo de sus hijos antes de que éstos lo entreguen. Este sistema permite que los maestros legitimen su método de control sobre los niños y al mismo tiempo incorporen a los padres a la rutina escolar. Desde el punto de vista de los padres, ellos tienen que organizar una buena parte de las actividades del hogar en torno a los requerimientos de estudio de sus hijos en la casa. Hay, desde luego, otros aspectos que intervienen en la relación escuela-hogar, tales como las contribuciones financieras para varias actividades, la firma de documentos oficiales, la presencia en eventos formales, para citar sólo algunos. Pero lo que lubrica la relación e indica su calidad es la tarea.

La escuela de San Francisco asigna menos tarea que la de Sta. Margarita. Mientras esto muestra la existencia de una relación escuela-hogar más cercana en este último caso, también es resultado del adecuamiento por parte de la escuela de San Francisco a la mayor proporción de sus alumnos que muestran dificultades en responder a las demandas de la escuela. A continuación abordo el material específicamente relacionado con la familia.

B. La familia y la escuela: trabajo previo y datos de este estudio

Se ha escrito muy poco sobre la familia mexicana¹⁰ (en más de 20 años, la revista académica más reconocida en México, la *Revista Mexicana de Sociología* no ha publicado un solo artículo, de ningún tipo, sobre la familia.) Hasta donde yo conozco, no hay publicación alguna basada en investigación de campo que analice específicamente las relaciones familia-escuela. Existen estudios sobre hogares urbanos que tomar en cuenta en el análisis que sigue. Regre-

¹⁰ Ver, sin embargo, Safa, Patricia. "Cómo se Forman los Niños Populares: Escuela y Familia", en *Nueva Sociedad*, julio, 1987; Larissa Lomnitz ha publicado muy ampliamente, principalmente sobre familias de la élite, pero para este estudio resulta relevante su: *Cómo Sobreviven los Marginados*. México: Siglo XXI, 1975. Ver también los diversos trabajos de Oscar Lewis, especialmente. *The Children of Sanchez*, Harmondsworths, Penguin, 1961; Leñero Otero, Luis, *Investigación de la Familia en México*, México, IMES, 1968. También González de la Rocha, Mercedes. *Los Recursos de la Pobreza. Familias de Bajos Ingresos de Guadalajara, Guadalajara*, El Colegio de Jalisco, 1986; y Gabayet, Luisa et al. (Eds.). *Mujeres y Sociedad: Salario, Hogar y Acción Social en el Occidente de México*, Guadalajara, CIESAS, 1988.

sando al trabajo realizado en otras partes acerca de la influencia familiar sobre la escolaridad, ¿cuáles son las conclusiones generales que pueden derivarse de la investigación al respecto a lo largo de los últimos 20 años?¹¹ En términos muy generales, y sin abordar los detalles que caracterizan este tipo de trabajo, los resultados pueden resumirse en:

1. Hay abundante evidencia de que el rendimiento escolar y el *status* económico de la familia se encuentran relacionados.
2. Los diversos aspectos de la estimulación de los padres del desarrollo cognitivo de sus hijos son importantes para el desarrollo escolar. Éstos incluyen el apoyo directo a los estudios y la motivación con habilidades de lectoescritura y matemáticas, así como los aspectos relacionados con la comunicación verbal entre padres e hijos. En general, los datos muestran que la motivación es más importante que el apoyo técnico.
3. La calidad afectiva de los padres, especialmente la relación madre-hijo, también es crucial para el desarrollo exitoso en la escuela. Los padres que muestran autoridad y exigencia, aunque no los padres autoritarios, influyen sobre el rendimiento escolar. La situación menos satisfactoria en este sentido es el abandono.
4. Se están descubriendo características más sutiles del ambiente familiar que influyen sobre el logro educativo. Estas características, investigadas más recientemente, incluyen ambientes familiares que, por medio de sus rutinas, favorecen la memorización, la atención y la independencia.

En nuestra investigación en Zapopan fueron incluidas la mayor parte de las características familiares analizadas en las categorías mencionadas. Además, incorporamos otros factores considerados importantes, sobre todo la historia educativa de la familia (hijos mayores repetidores, etc.) y más detalles sobre el tipo de organización familiar de acuerdo con diferentes tipos de formas de inserción en el mercado de trabajo. Aunque todos estos aspectos fueron investigados (no trataremos en este artículo todos ellos), la

¹¹ Una revisión muy útil de esta investigación puede encontrarse en Hess, Rober D. y Susan D.I. Holloway. "Family and School as Educational Institutions", en Parke, Ross D. *The Family*, Chicago, University Press, 1984.

metodología no los delineó como áreas a ser investigadas específicamente antes de la recolección de los datos, con el fin de no predeterminar los resultados. En cambio, se efectuaron entrevistas de larga duración de corte etnográfico, combinadas con la observación. Las entrevistas se centraron en aspectos de historia familiar, estadísticas familiares vitales, economía familiar, prácticas y opiniones en torno a la socialización del niño, así como relaciones afectivas en la familia, incluyendo relaciones entre los sexos. Siguió una sección sobre educación que incluyó información sobre el interés y avance escolar del niño en la escuela, tal y como éste era percibido por los padres, sobre las aspiraciones respecto a los estudios del niño y el apoyo proporcionado a los mismos, y sobre las relaciones de la familia con la escuela y con otras asociaciones de la comunidad. Estas entrevistas fueron realizadas con una muestra de 143 familias.

La muestra estuvo constituida por las familias de todos los alumnos de los primeros dos grados de las dos escuelas estudiadas. De acuerdo con una investigación detallada de la educación primaria en el estado de Jalisco,¹² fueron seleccionados estos dos grados porque: a) tienen lugar las tasas más altas de desperdicio escolar; b) se adquieren las bases de las habilidades académicas de lectoescritura y matemáticas; y c) se da la socialización escolar básica. Los principales problemas académicos y de comportamiento son particularmente visibles en los dos niveles. Además de las entrevistas a las familias de cada alumno, y a los alumnos mismos, sobre la base del conocimiento que ellas generaron, ocho familias fueron seleccionadas como estudios de caso para documentar de manera más detallada la dinámica familiar, que por hipótesis se consideraba que influía significativamente sobre el desempeño escolar del niño. Queríamos obtener una “visión desde dentro” de algunas de las características consideradas importantes, captándolas en el proceso mediante el método de estudios de caso.

¹² Ver María Luisa Chavoya. “Fracaso escolar y clases sociales: La escuela primaria en Jalisco”, Tesis de Licenciatura, Universidad de Guadalajara, 1986.

C. La familia y el hogar: dificultades, autorregulación y la búsqueda de seguridad

Analizaremos ahora uno por uno los puntos fundamentales del planteamiento presentado al comienzo de este artículo. El eje central es que no existe una relación directa entre la carencia económica y el fracaso escolar, la estructura familiar no es un buen indicador de la organización económica familiar en Zapopan, como tampoco lo es del rendimiento escolar. Pero sí son importantes las predisposiciones familiares hacia la escolaridad y hacia los niños en general, resultantes del tipo de características de la organización de las familias autorreguladas.

En este trabajo, de acuerdo con Medick, la expresión “hogares autorregulados” ser utilizada para referirnos a los hogares que tienen que depender de la organización interna del trabajo familiar, tanto productivo como reproductivo, para enfrentar sus necesidades básicas de consumo. La condición que hace necesario que una familia se organice de esta manera es que el salario del jefe del hogar resulta insuficiente y/o inestable para enfrentar las necesidades de consumo y no es lo suficientemente flexible como para permitir que los aumentos o gratificaciones cubran las exigencias de las crisis familiares cíclicas. El término popular para referirse a estas familias es el de “vivir al día”. Esto explica bien la continua necesidad de estas familias de improvisar la organización de su tiempo y de su fuerza de trabajo (dentro y fuera del hogar), con relación tanto al consumo como a la priorización de las necesidades más comunes del hogar. La escolaridad, como consumo no material, es uno de estos aspectos que puede sufrir por estar subordinada a otras demandas. Nuestro indicador general de esta condición es un hogar que depende del ingreso de más de uno de sus miembros, pero que combinados no rebasan las necesidades básicas de consumo. Este indicador tan general se complementa por un conocimiento personal de los hogares que estudiamos.

Comenzaremos por analizar los datos de la estructura y del tamaño familiar, y posteriormente lo haremos con la realidad económica, las relaciones afectivas y los factores relacionados con la escuela.

Las familias pobladoras de Zapopan llegaron allí por cuatro canales fundamentales. La proporción más grande (57%) son inmigrantes de las zonas rurales occidentales de México, especial-

mente de Jalisco, Aguascalientes, Zacatecas y Michoacán. Generalmente, las razones que llevaron a estas familias a emigrar se refieren al deterioro de las condiciones de vida en las comunidades rurales, combinado con la relativamente mayor disponibilidad de trabajo en Guadalajara, en proceso de expansión. Alrededor de un 16% proviene de otras partes de la ciudad, buscando terrenos relativamente baratos, disponibles en Zapopan; el 13% son de Zapopan mismo y se han beneficiado de la misma manera, asentándose cerca del hogar paterno y el 14% procede de sitios más lejanos de la República.

El tamaño de las familias varía enormemente (de 1 o 2 hijos a 15), fundamentalmente en función de su etapa en el ciclo doméstico, aunque la existencia de familias a la mitad de su ciclo de desarrollo, con sólo dos o tres hijos, puede estar señalando una tendencia hacia la reducción de la fertilidad. Desafortunadamente, no hay datos previos que sirvan como punto de comparación para probar esta hipótesis.

La organización de la familia en esta zona de Zapopan se divide en los siguientes tipos: la mayoría (75%) viven en unidades domésticas nucleares. El grupo que le sigue (21%) consiste en hogares con algún tipo de familia extendida, de tres generaciones. Los niños analizados pueden pertenecer a la segunda o a la tercera generación. Sus padres, por tanto, pueden ser los jefes del hogar o sus hijos. El tipo menos común (7%) es el hogar mixto, en el que los padres viven con uno o más de sus hermanos(as). Al hablar de familias extendidas o de hogares mixtos, lo único que nos interesa distinguir es la relación entre la familia en su sentido más amplio, y la organización de la vivienda. Si sus miembros cooperan económicamente como una unidad o grupo doméstico o no lo hacen, es un asunto enteramente diferente, al cual nos referiremos más adelante.

La familia no es lo mismo que el hogar. Puede ser mayor o menor que el hogar. El caso más obvio en la zona urbana de Zapopan es aquel en que los miembros más importantes del grupo doméstico se encuentran ausentes. Lo más frecuente es que esto se deba a que el padre vive y trabaja lejos de la zona, o a que es polígamo y vive en otro hogar, con o sin hijos, en otro lugar. Por razones obvias, es difícil saber cuál de estas dos posibilidades explica la ausencia del padre. A menudo las dos coinciden. El 20% de los grupos domésticos estudiados se encuentran en esta situación (se sabe

que 10 de los 143 hogares tienen un padre polígamo). En un 4% de los hogares faltan tanto el padre como la madre.

La familia puede ser mayor que el hogar en el sentido de que sus relaciones pueden extenderse a familiares más allá de los límites del hogar. La forma más clara en la que esto ocurre es dando y recibiendo apoyo de miembros de la familia que no viven en el hogar. Discutiremos esto más adelante al hablar sobre la economía doméstica. Los vínculos con otros familiares incluyen relaciones afectivas. En Zapopan se encuentran limitadas, ya que la mayoría de las familias han dejado su hogar paterno; sin embargo, sin poder cuantificar la afirmación, puede decirse que la mayoría de los hogares cuentan con un miembro o más de la familia que vive dentro de un radio lo suficientemente pequeño como para ser visitado. El compadrazgo es común en Zapopan, como en todo México. Y, generalmente, los compadres también son familiares por lazos sanguíneos o políticos.

Conviene hacer otra distinción entre el grupo familiar y el grupo doméstico, definido éste como la unidad económica básica en la que se coordinan la obtención del ingreso, el mantenimiento del hogar y el consumo. Sólo así se puede distinguir entre el mero compartir un espacio vital y la verdadera cooperación económica. De las 37 familias extensas y mixtas en la muestra, sólo la mitad operan como unidades domésticas. El resto comparten el espacio, pero mantienen sus economías separadas, incluso al grado de contar con dos estufas. Esto no significa que los grupos corresidentes en el hogar no se ayuden mutuamente, pero esta ayuda no tiene una importancia significativa, ni se encontró que ésta fuera mayor que aquella que se da entre los grupos domésticos locales y los familiares que viven en otro sitio (no encontramos relaciones estadísticamente significativas entre estructura familiar y autorregulación). Más aún, entre los hogares que reciben y proporcionan apoyo financiero vital encontramos tanto los nucleares como los extendidos, y sus variantes. Entre los hogares de los dos barrios estudiados, el apoyo por parte de miembros de la familia fuera del grupo nuclear es generalmente específico y limitado, en el sentido de que se busca la cooperación, por ejemplo, de los abuelos para algún tipo de apoyo, como cuidar a los niños, y a los hermanos, especialmente de los que están en Estados Unidos, o de otro tipo como regalos de ropa, etc. En este aspecto, la discusión de Anderson

sobre la orientación calculadora, de corto plazo e instrumental de la búsqueda de apoyo en situaciones críticas del ciclo familiar, es particularmente relevante en el caso de Zapopan.¹³

Lo anterior significa que la extensividad no puede ser tratada como un indicador de cooperación económica. Existen algunos escritos neopopulistas que sostienen esta postura, asumiendo que los trabajadores han resucitado algún tipo de familia extensa tradicional, como una forma de solidaridad para enfrentar la crisis económica que afectó a México a partir de 1981.¹⁴ Este planteamiento no sólo ignora la existencia de formas de cooperación interhogares al concentrarse en la extensividad como una forma de cooperación, sino que desestima la cooperación intrafamiliar. La crisis, al menos en Zapopan, parece haber provocado una variedad de respuestas, más allá del mero refugio en una institución supuestamente tradicional.

Conviene elaborar un poco sobre la economía del hogar. El siguiente cuadro muestra las fuentes principales de ingreso para cada grupo doméstico.

Fuentes principales de ingreso por grupo doméstico

	Sta. Margarita	San Francisco	Total
Profesional	3	1	4
Comerciante	6	3	9
Trabajador en empresa grande	18	18	36
Trabajador en empresa pequeña	42	45	87
Trabajador migrante	2	2	4
Agricultor	0	2	
Total	71	7	143

¹³ Ver Anderson, Michael. *Family Structure in Nineteenth Century Lancashire*, Cambridge, University Press, 1971, pp. 162 ss.

¹⁴ Ver especialmente Mercedes González de la Rocha, *op. cit.* No queda claro de qué manera estas familias pueden ser consideradas extensas, pues no se distingue entre la familia, la unidad doméstica y la unidad residencial.

Como puede verse en el cuadro anterior, la mayoría de los hogares dependen de ingresos procedentes de la pequeña industria; las más importantes de la localidad son de calzado, construcción, y talleres automotrices. Muchas de estas industrias operan en forma clandestina, lo que significa que no están registradas, pagan salarios bajos —a menudo por abajo del mínimo— y no ofrecen las prestaciones de ley (incluidos en la categoría de pequeñas empresas se encuentran los trabajadores del “sector informal”). Los salarios son particularmente bajos en San Francisco, 17% más bajos que en Sta. Margarita, sin duda debido a las menores oportunidades de empleo que permite que los empleadores paguen menos. En San Francisco, el 19% de los jefes de hogar ganan menos que el mínimo. En Sta. Margarita, este porcentaje es de 12%.

Los bajos salarios que reciben los trabajadores han conducido a otros miembros del hogar al mercado de trabajo. El 59% de los hogares en San Francisco dependen del padre y de al menos otro miembro; el 38% dependen del trabajo de personas diferentes del padre o de la madre; el 20% dependen del apoyo (no necesariamente salarial) procedente de fuera de la unidad doméstica (fundamentalmente de miembros cercanos de la familia que viven fuera). En Sta. Margarita, los porcentajes correspondientes son menores, lo que refleja una relativa mayor prosperidad del barrio: 48%, 25% y 12%. Por tanto, no solamente son inferiores los ingresos en San Francisco, sino que además hay una mayor dependencia de fuentes de ingreso diversas.

Los hogares que se enfrentan a ingresos bajos e inestables por parte de un miembro de la familia diversifican sus fuentes de ingreso. La madre a menudo ofrece sus servicios localmente como empleada doméstica, vendiendo comida o desarrollando otras actividades flexibles que generan ingreso. Los hijos mayores ocasionalmente pueden ayudar realizando trabajos esporádicos, pero también pueden ingresar en forma definitiva al mercado de trabajo si la economía doméstica muestra signos de seguir en dificultades. Los hijos más pequeños, tales como los que pertenecen al grupo de edad bajo estudio, también trabajan, aunque sólo 14 niños de la muestra lo hacían en forma regular. Todos menos 4 de éstos tenían dificultades en la escuela por razones obvias. Sin embargo, no todos los tipos de trabajo desempeñados por este grupo de

edad son perjudiciales para el aprendizaje escolar. Parece que no hay efectos negativos cuando el trabajo del niño es un apoyo muy bienvenido, pero no indispensable para el hogar, así como cuando permite la flexibilidad necesaria para que el niño transite fácilmente entre el trabajo, el juego y el estudio.

Lo que sí tiene un efecto adverso sobre la escolaridad del niño es todo el *ethos* familiar que se crea por la necesidad que tiene el grupo doméstico de autorregularse respecto a sus ingresos y su consumo. Esto a menudo absorbe una buena parte de la energía física, intelectual y emocional. Es característico de la autorregulación de estas familias que la fuerza de trabajo se utilice de acuerdo con el destino variable de los miembros que más ingresos generan en el mercado de trabajo. Esto se aplica tanto al trabajo asalariado como a la pequeña empresa familiar —que es especialmente vulnerable a los cambios en el poder adquisitivo de los salarios de otros. Las familias autorreguladas, por tanto, no pueden depender de las prestaciones sociales, como lo hacen los empleados públicos o los obreros de las empresas más grandes (tales como el seguro social). Así, no es sólo la condición de pobreza la que conforma la condición de la familia autorregulada sino, en forma más precisa, lo que Kay y Mott describen como “dificultades” —la experiencia de fluctuación, incertidumbre de las circunstancias y la no existencia de redes de seguridad externa confiable más allá de la familia misma.¹⁵ Dado que en la localidad bajo estudio la familia es, generalmente, el grupo doméstico, la autorregulación interna es la forma más común de protección frente a la crisis.

La tarea de autorregulación en una primera instancia requiere decisiones que subordinan a los individuos a las necesidades de la familia. Los miembros tienen poca independencia al interior del hogar, pues están sujetos a las exigencias que la familia como un todo puede requerir (por eso los jóvenes a menudo buscan independencia fuera del hogar, en la calle por ejemplo.) Quizás la mamá tenga que comenzar a trabajar por las tardes y los niños tengan que preparar sus propias comidas. Quizás uno de los hijos mayores tenga que abandonar sus estudios para incorporarse al mercado

¹⁵ Ver Kay, Geoffrey y James Mott. *Political Order and the Law of Labor*, London, Macmillan, 1982, pp. 138ss.

de trabajo. Las implicaciones de estas condiciones para la escolaridad son importantes, y las abordaremos en seguida.

Las etapas del ciclo doméstico influyen de manera importante sobre la economía familiar, como lo han hecho notar muchos estudiosos desde Chayanov, pasando por los escritos de antropología social de mediados de siglo (Fortes y Goddy, especialmente), hasta la historia social y familiar que ha sido tan prolífica en los últimos 15 años (ver especialmente Haraven y colaboradores).¹⁶ Segalen proporciona una guía útil para la relación entre la economía del hogar y el ciclo doméstico, en la que muestra que en las sociedades industriales avanzadas el momento más precario del ciclo ocurre cuando los hijos mayores entran a la escuela.¹⁷ Más tarde, los aumentos salariales (y las prestaciones sociales) abren la brecha entre el ingreso y el gasto nuevamente. Sin embargo, los hogares de los enclaves económicos menos regulares, tales como la zona urbana de Zapopan, experimentan periodos más largos de incertidumbre. Estos comienzan en el momento señalado por Segalen, y a menudo involucran gasto deficitario, se alargan y se vuelven particularmente críticos cuando todos los hijos llegan a la edad escolar. Esta prolongación de la incertidumbre, que llega a su cúspide más tarde que en las situaciones de industrialización moderna, ocurre porque las condiciones de empleo no proporcionan ni un sistema de aumento salarial ni prestaciones al trabajador. Por todas estas razones, la autorregulación de los grupos domésticos se pronuncia de manera especial en el periodo medio del ciclo doméstico.

Un estrato de la población de la zona urbana de Zapopan está constituida por familias que no cuentan con apoyo de otros miembros familiares, debido a causas que afectan la integridad de la unidad doméstica, tales como la muerte o abandono del principal generador de ingreso, o la adicción a las drogas o al alcohol del mismo, combinado quizás con un aislamiento radical de otros miembros de la familia. En tales circunstancias no es raro que la

¹⁶ Ver Chayanov, A.V. *Theory of the Peasant Economy*, Homewood, Ill, R.D. Irwin, 1966; Goody, J. (Ed.). *The Developmental Cycle in Domestic Groups*, Cambridge, University Press, 1958. Ver especialmente las contribuciones de Fortes, Meyer y Goody en este libro. Havaren, T. "The Family as Process: the Historical Study of the Family Cycle", en *Journal of Social History*, 7, 1974, pp. 322-329

¹⁷ Ver Segalen, Martine. *Historical Anthropology of the Family*, Cambridge, University Press, 1986, pp. 258-272

familia se desintegre y que los niños se dediquen a la calle. Sin embargo, más frecuentemente, son reubicados entre aquellos miembros de la familia que están de acuerdo en aceptar la responsabilidad. De la muestra, 6 niños de San Francisco y 4 de Sta. Margarita pertenecen a familias que están a punto de desintegrarse o ya lo hicieron y se encuentran ajustándose a sus nuevas circunstancias. Casos como éstos no sólo señalan la importancia de las relaciones de familia extensa, sino —quizás de manera más relevante en este contexto socioeconómico específico—, de la integración, independencia y solidaridad interna de la unidad doméstica. La periferia de Guadalajara no representa una unidad cultural, sino un sitio donde segmentos de familias, cuyos orígenes se encuentran fuera, traen consigo sus propias costumbres, tradiciones y memorias. El barrio es como un caleidoscopio de elementos culturales constituidos por las experiencias y costumbres de cada familia, que a menudo no son compartidas por los vecinos. Tal experiencia dificulta la generación de un sentimiento de comunidad; por el contrario, entre vecinos se tratan con cierta desconfianza. Son en general desconocidos, y las altas tasas de criminalidad, alcoholismo y drogadicción fomentan un sentido general de peligro en el ambiente. Esta condición de desintegración comunitaria puede cambiar si surgen organizaciones locales (ver abajo).

En el otro extremo de las familias en crisis, hay hogares que se encuentran relativamente protegidos de las situaciones más críticas si reciben salarios superiores al mínimo, que son más estables, que pueden aumentar mediante oportunidades de gratificaciones diversas y que están acompañados de prestaciones y servicios. Estos hogares son más comunes en Sta. Margarita que en San Francisco. Su estabilidad relativa también los predispone hacia la independencia de fuentes de ingreso y de apoyos procedentes de fuera de la familia nuclear, aunque otros pueden depender de ellos. Es el caso de los hogares que dependen fundamental o exclusivamente del ingreso del jefe masculino; aquí no se requiere del trabajo infantil, sea para fines domésticos o de ingreso. Además, el niño tiene más independencia para dedicarse a sus estudios y al juego. Las rutinas del hogar son más regulares, menos impredecibles y pueden hacer planes a más largo plazo, tales como construir una extensión a la casa o ahorrar para comprar algún artículo domés-

tico. También les permite dedicar cierta atención a los proyectos individuales, especialmente los de carácter educativo.

La familia y la carrera escolar del niño

Aquí quisiéramos intentar relacionar lo que hemos dicho sobre las circunstancias materiales de los hogares de la zona urbana de Zapopan con la adaptación de sus hijos a la escuela. Las concepciones del bienestar familiar que sugieren que las familias de bajos ingresos recurren a estructuras habitacionales de familia extensa y mixta para enfrentar las precarias condiciones de vida, pierden de vista el punto importante de que la autorregulación no necesariamente requiere ni estructuras familiares extendidas, ni siquiera vínculos con la familia extensa que no estén basados en estructuras habitacionales. Lo más normal es que el grupo doméstico recurra a sus propias fuerzas para enfrentar sus necesidades materiales.

Ya sea como causa o como efecto de tal comportamiento, la independencia y la vuelta sobre sí misma de la familia en lo económico se asocia con la valoración de la independencia tanto de la unidad doméstica como de sus miembros individuales. Hemos distinguido tres tipos de familia: a) familias en un estado de crisis, sin los medios necesarios para la autorregulación; b) familias autorreguladas, que generalmente coinciden con la unidad doméstica pero que también se encuentran en una variedad de relaciones habitacionales y domésticas con otros familiares; y c) unidades domésticas nucleares independientes que dependen fundamental o exclusivamente del ingreso del jefe masculino.

La forma en que pretendemos relacionar estas condiciones materiales a los factores que más inmediatamente determinan el desempeño escolar, es la siguiente. Después de una breve descripción de los datos y de los términos empleados, demostraremos que las condiciones materiales tanto en la importancia relativa que adquiere la escuela frente a otros proyectos familiares como en su habilidad para proporcionar las condiciones necesarias para un desempeño escolar exitoso, inciden en la relación entre la familia y la escolaridad de sus hijos. En cada caso los factores cruciales son: a) el interés y la habilidad para cumplir los planes de largo plazo requeridos por la escolaridad y b) el grado de independencia

y de apoyo específico proporcionados a los niños, que son necesarios para un desempeño escolar adecuado.

Algunos datos son pertinentes. La asociación entre el bajo aprovechamiento escolar y los hogares que dependen del ingreso de uno o más de sus miembros fue significativa: probabilidades de la χ^2 cuadrada inferiores al .025 en ambos barrios (el nivel de significancia se fijó al .05). Cuando el indicador utilizado fue el de hogares en los cuales los que generan ingreso son diferentes al padre o a la madre, la asociación fue aún mayor (nivel de significancia del .005). La asociación entre el apoyo familiar a la escolaridad y el desempeño escolar ya ha sido mencionada: existe una casi total correspondencia en ambos barrios (este hallazgo no es sorprendente; coincide con el de muchos estudios realizados en otras regiones del mundo y está de acuerdo con el conocimiento psicológico sobre el tema). Finalmente —otro resultado esperado— la asociación entre el apoyo de los padres a la escolaridad y los hogares con dos o más generadores de ingreso también es fuerte (significancia del .001 o menor en ambos casos). Estos datos son simplemente indicadores generales de algo que a continuación vamos a expresar con más detalle.

En primer lugar, se requiere una explicación de las categorías que estamos usando. Los factores económicos ya se han discutido con detalle, pero el desempeño escolar necesita precisión. En los datos presentados en este trabajo, el desempeño escolar se refiere a la evaluación que los maestros hacen del alumno a lo largo del año escolar. Reconocemos que esta medida no toma en cuenta los prejuicios del maestro, etc., y que por tanto no necesariamente refleja un aprendizaje real. Sin embargo, lo que estamos analizando es el desempeño escolar, que es igualmente importante, tanto como un proceso social y cultural como un proceso académico. Por eso, la evaluación del maestro es, en efecto, la mejor medida de todo el complejo proceso de adecuaciones del niño a la escuela. En cuanto a la definición de “apoyo a la escolaridad”, obviamente esta categoría ha sido clasificada en términos muy gruesos para el análisis cuantitativo que aquí presentamos. No obstante, se llegó a él después de muchas dificultades, tomando en cuenta muchos indicadores.

La forma más directa y común de apoyo es por medio de la tarea; incluso si esta ayuda es rudimentaria, también se toma en cuenta.

En segundo lugar, se considera cuál(es) miembro(s) de la familia proporciona(n) ese apoyo. En orden descendiente, los que apoyan a los niños con la tarea son: la madre, los hermanos(as) mayores y, con menor frecuencia, el padre u otros familiares (más adelante retomamos este punto). También en ocasiones se promueve que el niño estudie cosas diferentes a la tarea; la más evidente es la de propiciar que lea cosas diferentes a la literatura escolar. Esto no ocurre en forma muy generalizada, pero invariablemente se encuentra asociado con la presencia de material de lectura en el hogar y/o con estímulos intelectuales de carácter informal tales como juegos de palabras o de números que inventan los padres. De toda la muestra, sólo el 10% de las familias estimulan a sus hijos de esta manera. Pero, como otros investigadores han señalado, se encontró la motivación de carácter no-intelectual, como la revisión de la tarea, la formulación de preguntas sobre sus estudios y, cuando se consideró por separado, resultó que este tipo de motivación es tan importante como el estímulo intelectual.

Los resultados del análisis muestran que alrededor de tres cuartas partes de las familias proporcionan algún tipo de apoyo, pero poco menos de la mitad ofrecen más del apoyo mínimo requerido. Fueron ligeramente más altos para Sta. Margarita que para San Francisco. El 80% de los niños reciben algún tipo de apoyo (el 52% reciben un apoyo considerable), y el 20% poco o ninguno en Sta. Margarita, comparado con porcentajes correspondientes de 74% (46%) y 26% en San Francisco. Por tanto, puede decirse que la mayoría de las familias sí apoyan el trabajo escolar de sus hijos, pero una cuarta parte de las mismas no lo hace.

¿Qué determina que una familia apoye o no el trabajo escolar de sus hijos? Hay cuatro explicaciones posibles. La primera es que los miembros de la familia simplemente no pueden hacerlo debido a otras exigencias sobre su tiempo y energía. La segunda es que los padres no quieren apoyar el trabajo escolar de sus hijos —ellos están en la escuela simplemente porque los padres se ven presionados a mandarlos. La tercera es que no les importa. Y la cuarta es que los padres pueden dudar sobre la necesidad y el valor de intervenir en el proceso escolar de sus hijos.

Las entrevistas de corte etnográfico indican que el 100% de los padres apoyan verbalmente la escolaridad. No hubo nada que indicara que dudaran de su valor en general. También es claro en

los estudios de caso —que implicaron extensa investigación con 8 familias a lo largo de dos años— que sólo el esfuerzo requerido para asegurar que los niños asistan a la escuela frente a condiciones a menudo adversas, indica la presencia de un interés general en la escolaridad de sus hijos. Los mismos datos muestran que los padres reconocen que la escolaridad puede no representar una condición suficiente para tener acceso a un empleo seguro, pero que es una condición necesaria. El interés por la escuela incluye, en la mayoría de los casos, un reconocimiento de que es un servicio que ofrece a los niños la calificación social necesaria, el autorrespeto derivado de ser educado y la posibilidad de ser tratado decentemente por los demás y de enfrentar el mundo moderno sin demasiadas dificultades. La expresión más gráfica de ello es una frase del título de este trabajo: “Poderse defender en el mundo”, que representa mucho más que el solo hecho de mantener un empleo, aunque lo incluye. También sugiere la sabiduría mundana necesaria para sobrevivir en tiempos modernos.

No obstante, incluso aceptando esta valoración general de la escolaridad, algunos padres —fundamentalmente en San Francisco, aunque no se asocian particularmente con algún tipo de familia— indicaron que el valor de la escuela se limita a la transmisión de las habilidades de lectoescritura y cálculo. En general, el valor de la escolaridad fue tratado de manera más instrumental en San Francisco que en Santa Margarita, lo que sugiere la existencia de una diferencia cultural entre ambos barrios que va más allá de las diferencias familiares. Los otros indicadores de la presencia de ciertas reservas de los padres en cuanto al valor de la escuela no fueron dudas respecto a su importancia general, sino más bien críticas a la forma específica en la que la escuela funciona. Nuevamente fue en San Francisco donde se encontraron estas críticas.

Estas limitaciones respecto al compromiso con la escolaridad por parte de los padres deben ser consideradas, aunque no son muy generalizadas y, al parecer, no responden del todo a la falta de apoyo de los padres, que debe aún ser explicada. El compromiso con la escolaridad se expresa en forma generalizada, cosa que también hay que explicar. Estos dos hechos deben considerarse junto con otros dos: a) que la falta de apoyo se asocia tanto con los hogares de muy bajos ingresos como con hogares auto-regulados; y b) que las condiciones que tienen que ver con ellas

no facilitan que se le otorgue una prioridad incuestionada a la escolaridad. Por tanto, es muy probable que la principal razón de la falta de apoyo sea la absoluta dificultad para proporcionarla, pero ello se combina con algunas áreas de duda y desmoralización.

¿De qué maneras afectan las características de las familias autorreguladas a la escolaridad de sus hijos? En primer lugar, el niño aprende a vivir en circunstancias materiales y afectivas cambiantes que van desde la cantidad de trabajo doméstico que hay que realizar hasta el tiempo y la cantidad de atención que le puede dar la madre. No sería justo decir que estos hogares carecen de organización. Más bien habría que decir que el tipo de organización requerido por una familia autorregulada niega el apoyo y la independencia necesarios para una carrera escolar exitosa.

Aquí también inciden factores emocionales que forman parte de la experiencia del niño de las familias autorreguladas. Dos ejemplos obvios son la asignación de tareas y los planes individuales que hacen los miembros de la familia y que tienen que ser archivados. El caso más pertinente para ilustrar esto último está relacionado con la decisión sobre qué hijo mantener en la escuela. Esta decisión siempre es dolorosa para las familias. La mayor parte de los padres se negarán a admitir que toman estas decisiones, tal es su grado de valoración de la igualdad entre los hijos—incluso entre los sexos. Pero nuestros estudios de caso muestran claramente de que incluso cuando no se toman decisiones en forma directa respecto a sacar a un hijo o a una hija de la escuela, estos niños generalmente responden a la presión generalizada, aunque implícita, que se difunde en el grupo doméstico, de manera que el que está rindiendo menos en la escuela termina por abandonarla. Para usar el término de Pierre Bourdieu, se “autoseleccionan” fuera de la escuela.

La escolaridad ocupa una parte considerable del día del niño: 4.5 horas en la escuela misma y otras dos horas de tarea durante las cuales hay algún tipo de supervisión y revisión por parte de los padres para que quede completa. Esto rebasa las exigencias de motivación que deben formar parte del *ethos* familiar. Son compromisos y condiciones que los hogares autorregulados no pueden hacer de forma no calificada.

Las responsabilidades de los niños no terminan con la tarea, con no estorbar y con ayudar un poco en el quehacer. La baja calidad

de los servicios, sobre todo en San Francisco, conduce a todos los miembros de la familia a realizar tareas reproductivas que llevan mucho tiempo, tales como limpiar cuando se rompe la tubería, ir por agua cuando no hay, ayudar a preparar la comida cuando no hay gas o luz, etc. Una madre comentó sobre la incomprensión y coraje de la maestra de su hijo porque, después de dos días de ausencia, el niño regresó a la escuela con la —aparentemente débil— excusa de que su mamá tuvo un bebé. “¡Pero qué ridículo!”, exclamó la maestra, “tienes tantos hermanos y hermanas mayores que pueden ayudar. (¿Por qué tienes que ser *tú* el que faltas?” Al tratar de entender lo que nos quiso decir, resultó que, si bien la mamá en efecto necesitaba ayuda, no quería quitarle más tiempo a un hijo que a otro. Por tanto, los sacó a todos de la escuela durante esos dos días.

Bajo estas circunstancias, los niños no sólo cuentan con poco tiempo para sí mismos, excepto cuando se pueden escapar de la casa para jugar en la calle, sino que tienen que aprender a enfrentar solos las tareas que son exclusivamente de ellos, tales como las escolares. En el caso de la escolaridad, esto no es sencillo pues, como nos dice la psicología del desarrollo y nos confirma la sociología, el aprendizaje durante la infancia es un proceso tanto afectivo como intelectual, y requiere el fortalecimiento de la autoconfianza y de la autoestima. Hay evidencia en este estudio de que muchos padres, especialmente las madres, entienden esto, pero incluso cuando hay voluntad, a menudo el cansancio y la absorción en otras actividades les restan ánimo y se desilusionan. Bajo tales condiciones, es común que justifiquen su poca contribución al trabajo escolar de sus hijos culpando al hijo por ser flojo e indicando que no vale la pena apoyarlo. Desde luego, los niños pueden ser flojos, pero frecuentemente su causa se encuentra en una falta de motivación. Nuevamente es fácil ver que los niños en estas condiciones tienen bajos rendimientos en la escuela o la abandonan del todo —y de este modo confirman el juicio original de sus padres.

Sin embargo, porque hay un interés general en la escuela, los padres llevan a cabo esfuerzos considerables para tratar de justificarla. En las familias autorreguladas lo hacen contra todos los obstáculos, como ya vimos. Conviene mencionar algunas de sus estrategias.

Aproximadamente en el 25% de las entrevistas los padres expresaron su preocupación por no poder ayudar a sus hijos en sus estudios. La mayoría sentía que el apoyo que prestaban era de valor limitado, sin embargo seguían haciéndolo. Esto muestra que existe un reconocimiento generalizado del rol positivo que juegan los padres en el desarrollo educativo de sus hijos. Este apoyo se describe normalmente en relación con las tareas, como “ayudándolos con lo poco que uno sabe”. Pero la mayoría también dice que la responsabilidad principal de los padres es que el hijo haga su tarea. Algunos incluso utilizan los términos “estimulación”, o “motivación” en este contexto.

A pesar de las dificultades para apoyar a los hijos en sus estudios en las familias dedicadas a las tareas y preocupaciones propias de obtener ingresos suficientes para subsistir, se diseñan estrategias para hacerlo. Algunas de estas son exitosas. ¿Cuáles son estas estrategias? La forma más común y más directa de apoyar los estudios de los hijos bajo estas condiciones, es la de delegar la supervisión de las tareas a los hermanos mayores. Los estudiosos a veces suponen que éstos son sustitutos inadecuados para la dimensión afectiva que generalmente proporciona la madre. No hay evidencia a favor o en contra de este planteamiento en esta investigación. El apoyo materno y de los hermanos a menudo se encuentra en todos los tipos de familias. No obstante, la alta asociación entre el apoyo a los estudios y el éxito escolar se mantiene independientemente de la proporción de este apoyo proveniente de los hermanos.

Otra técnica para apoyar los estudios de los hijos es organizar el tiempo que ello requiere entre los diversos hijos. Como ya señalamos, la organización del hogar en las familias autorreguladas depende del manejo del equilibrio entre ingreso generado y consumo. Dividir a los niños entre los turnos matutino y vespertino—este último menos exigente— de la escuela local es una decisión que se toma de acuerdo con las necesidades del hogar como un todo, de forma tal que los niños puedan ayudar en casa en diferentes momentos del día. Por ejemplo, es una práctica común que los padres insistan en que los niños más pequeños terminen la tarea tan pronto como regresen de la escuela, por un lado porque de esa manera ya no ser un pendiente y, por el otro, porque el periodo cercano a la comida de medio día generalmente es más

relajado en términos de quehacer que el resto del día. También hay menos personas en la casa, lo que implica menor distracción.

El tipo de estrategia más drástica es la decisión de mantener a algunos niños en la escuela y de sacar a otros. Esta decisión tiende a favorecer a los más jóvenes, que recién comienzan sus estudios, y a los que tienen un desempeño especialmente bueno, sean niños o niñas (no tenemos evidencia de discriminación contra las niñas). Los que más fácilmente se retirarán son los que tienen un mal desempeño escolar, independientemente de su edad o de su sexo. Por lo que se ha dicho, el abandono de la escuela, sea permanente o temporal, es muy común en las familias autorreguladas.

Como señalamos arriba, entre las familias menos dependientes de las demandas, en hogares que tienen que actuar como unidades autorreguladas, los niños pueden contar con una rutina familiar más consistente que les permite la independencia y la atención necesaria para tener éxito en la escuela. Pero independientemente del tipo de apoyo escolar proporcionado, este apoyo se asocia con otros aspectos de elementos afectivos familiares. Éstos son: la vigilancia explícita de los niños, un reconocimiento de sus necesidades especiales, en contraposición a ser tratados como un contribuyente más a la solidaridad familiar, y que se les dé independencia para proseguir sus estudios con el máximo apoyo y la mínima distracción de los problemas materiales (estadísticamente, la asociación entre estos elementos fue significativa al .001). Uno puede detectar un tipo de *ethos* familiar y un conjunto de valores integrados respecto a la infancia en estas familias que se acerca al "individualismo afectivo" de Lawrence Stone o a la "intimidad" en el estilo familiar de Philippe Aris.¹⁸ Pero, por una parte hay precondiciones materiales para esta configuración cultural, como hemos intentado demostrar y, por la otra, su emergencia no sólo depende de las precondiciones materiales sino también de su formulación en ideologías que circulan en la sociedad, como indicar en seguida.

En primer lugar, es necesario describir las características de la configuración cultural. Estas características se asocian de manera especial con las familias que ofrecen el mayor apoyo a los estudios

¹⁸ Ver Aris, Philippe. *Centuries of childhood*, London, Cape, 1962; y Stone, Lawrence. *Family, Sex and Marriage, 1500-1800*, London, Weindenfeld and Nicholson, 1977.

de sus hijos. Por tanto, se encuentran más frecuentemente, aunque no exclusivamente, en hogares no autorregulados. En Santa Margarita están más coherentemente elaborados como parte de un cuerpo general de ideas. Es muy probable que esto se deba al mayor impacto de un movimiento social cristiano en este barrio (ver abajo). Por tanto, con el fin de elaborar las ideas, me centrar en los datos recogidos en Sta. Margarita; la mayor parte de éstos proceden de los padres de cuatro familias seleccionadas para los estudios de caso. Consideraron que ésta es la mejor forma de presentar lo que constituye el material básicamente cualitativo.

La primera característica es el establecimiento explícito de la necesidad de apoyar al hijo en sus estudios y de comprometerse con la escuela (este compromiso, en Sta. Margarita, tiene que ver con la naturaleza particularmente exigente de la escuela). Los ejemplos más obvios de este apoyo son: asistir a las juntas de padres de familia, revisar tareas, preparar el lunch de los niños (en ocasiones, incluso llevándoselos a la hora del recreo para poder vigilar que se lo coman), y asegurar una adecuada apariencia personal del niño.

El compromiso con la educación formal de los niños influye y es influido por otros aspectos de su crianza. En primer lugar, los padres en Sta. Margarita están muy conscientes de las diferencias en la crianza que ellos tuvieron y la que ahora están dando a sus propios hijos. Además de la sensación de que sus padres no se preocupaban de lo relativo a su escolaridad, hay diferencias importantes en la educación informal. Los padres de Sta. Margarita aclaran que ahora atienden con más cuidado las necesidades afectivas de sus hijos. Las mamás, especialmente, señalan que desean que sus hijos e hijas se relacionen con ellas como amigas, y que les tengan confianza como tales, en lugar de relacionarse con ellas con la distancia y formalidad que caracterizó la relación con sus padres. La necesidad de jugar con sus hijos es claramente percibida, así como la de dejarles que tengan su propio espacio y tiempo para jugar sin interferencia de los adultos. La especificidad de la niñez como una etapa de la vida humana con requerimientos específicos es apreciada en forma consciente en alrededor de una décima parte de las familias visitadas, y se expresa en frases tales como "sólo son niños una vez, deben ser felices".

La búsqueda de un espacio para los niños no significa solamente crearlo, sino protegerlo de influencias disruptivas de dentro o de fuera del hogar. Respecto a estas últimas, en la muestra de Sta. Margarita más de tres cuartas partes de los padres tratan por todos los medios de evitar que sus hijos estén en la calle (esto es cierto en la mitad de los padres de la muestra de San Francisco). La calle es vista como un sitio peligroso y corruptor, y con buena razón. Hay una alta incidencia de drogadicción, violación y robos en ese barrio. Sin embargo, es difícil aislar la casa del mundo exterior. Lo que los padres tratan de hacer es vigilarlos, pero también utilizar la TV como medio para mantenerlos dentro de la casa lo más posible. Respecto a las influencias disruptivas internas al hogar, la principal es el conflicto entre marido y mujer. Los padres tratan de proteger a sus hijos de esta influencia controlando su enojo, poniendo buena cara frente a los niños y dejando el pleito hasta la noche cuando los niños ya están en la cama. La cuestión es que en las viviendas tan pequeñas, los hijos se dan cuenta de estos problemas, según nos indica nuestra investigación con los propios niños.

Los esfuerzos por proporcionar apoyo emocional a los niños no significa que no se castigue el comportamiento intolerable. Sin embargo, aquí también se perciben importantes cambios tanto en el comportamiento sancionado como en los métodos empleados para corregirlo. Las entrevistas y los estudios de caso llevados a cabo entre las familias de Sta. Margarita manifiestan que las conductas menos toleradas en sus hijos son el mal rendimiento y el mal comportamiento en la escuela, el comportamiento antisocial y agresivo en casa, y la mentira. Esta última denota una falta de confianza de los hijos hacia los padres, lo que obstaculiza esa relación especial que ellos están intentando construir con sus hijos. Lo mismo se aplica a la segunda forma de comportamiento intolerado. La preocupación sobre la conducta en la escuela está relacionada con un pacto entre padres e hijos. Tomando en cuenta lo que ya dijimos sobre los costos directos e indirectos de la escolaridad, el pacto puede entenderse así: "nosotros los padres hacemos sacrificios de consideración para que tú puedas ir a la escuela, que sólo te es útil a ti; lo menos que puedes hacer es traernos buenas notas, la prueba de que nuestros esfuerzos valen la pena".

Si lo que se sanciona es el comportamiento que surge de circunstancias distintas de las del pasado, los padres conscientemente han cambiado sus ideas sobre los castigos mismos. En su niñez, el castigo físico era el más frecuente, combinado con prácticamente ninguna explicación de la ofensa cometida. Bastaba que los niños supieran lo que no era aceptado de la manera más directa. Los padres actuales enfatizan que quieren que sus hijos entiendan el porqué de sus errores. Si no bastan las palabras, entonces se recurre a un castigo no físico, como no permitirles ver la TV. Únicamente se recurre al castigo físico como último recurso. Los comentarios anteriores se refieren a las intenciones conscientes de parte de los padres. Pero estas intenciones frecuentemente son rebasadas por la realidad como en el caso mencionado de tratar de aislar a los niños de los desacuerdos entre los padres. Cuando tratamos con castigos, las contradicciones entre los ideales (confianza y explicaciones) y la realidad (fuertes golpes irracionales), causan conflicto en el niño. Los padres a menudo se mortifican por estos cambios de comportamiento hacia sus hijos y tienden a sobrecompensarlos consintiéndolos —un problema que los niños llevan consigo a la escuela tanto como la agresividad resultante de los golpes.

Hemos señalado en varios momentos de este trabajo que hay diferencias significativas entre Sta. Margarita y San Francisco. Una de éstas se da en las actitudes explícitas hacia los niños y hacia la educación. Los comentarios sobre ésta y otras diferencias sacarán a luz un último factor importante para explicar la influencia de la familia sobre la escolaridad de sus hijos y conducir a una de las conclusiones de este trabajo.

La diferencia más evidente entre los dos barrios radica en las condiciones relativamente más pobres de vida en San Francisco. No sólo son inferiores los ingresos en promedio, sino que la proporción de hogares que dependen de dos o más ingresos es mayor. La segunda diferencia es la calidad de la oferta escolar. Vimos que esto se acompaña de una proporción más alta de repetidores y de niños con bajos niveles de aprovechamiento. Se sugirió que la explicación a esto puede encontrarse en parte en la escuela y en parte en la casa. Es difícil determinar la proporción exacta de cada una, pero sí conviene mencionar una de las áreas de influencia de la escuela.

Se recordará que la proporción de familias que apoyan a sus hijos en San Francisco es menor que en Sta. Margarita, pero en términos de resultados —sobre todo en desempeño académico— esta diferencia limitada se traduce en una diferencia considerable. Parte de la causa probablemente ha de encontrarse en la escuela; su falta de adecuación en varios aspectos ya ha sido observada. No es sorprendente que los padres sean más críticos y menos receptivos a las demandas de la escuela que en Sta. Margarita. Por su parte, los maestros no parecen preocupados por iniciar contactos más cercanos con los padres, a quienes representan mediante el estereotipo clasemediero de la clase trabajadora. Esto se extiende a una subestimación y se observa una falta de estimulación de sus alumnos, manifiesta sobre todo en mucha menos carga de tarea que en Sta. Margarita. Tal situación se relaciona con la efectividad escolar.¹⁹ Los niños no sólo no son estimulados por sus maestros, sino que el hogar no recibe estímulos para motivar a sus hijos en la casa al grado requerido en Sta. Margarita. Así, el apoyo a la escolaridad es menor que en Sta. Margarita (aunque no menos asociado con el desempeño escolar) y de menor efectividad como consecuencia de la relación escuela-hogar.

La última diferencia entre los dos barrios se encuentra en la capacidad de explicar la cultura educativa centrada en el niño de la familia de Sta. Margarita en comparación con la de San Francisco. En este barrio se dio un movimiento radical cristiano durante los setenta. Sería difícil demostrar que este movimiento explica las visiones tan consolidadas e integradas sobre el niño, sobre las relaciones familiares y sobre la escuela en Sta. Margarita. No obstante, la cercanía de las opiniones de estos sujetos y de las ideas difundidas a través del movimiento son sorprendentes. Por tanto, es razonable suponer cierta relación.

El movimiento fue uno, entre varios, de las Comunidades Cristianas de Base que surgieron en la periferia de Guadalajara durante los setenta. Aglutinó diversos esfuerzos locales tendientes a mejo-

¹⁹ Ver por ejemplo Rutter, M. *et al. Fifteen Thousand Hours*, London, Open Books, 1979. Así como la literatura norteamericana sobre “escuelas efectivas” tal como Heyneman, Stephen P. y William A. Loxley. “The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High- and Low-income Countries”, en *American Journal of Sociology*, 88 (6), 1983; Cohen, Elchanan y Richard A. Rossmiller. “Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries”, en *Comparative Education Review*, 31 (3), 1987

rar la calidad de vida con el movimiento de teología de la liberación que movilizaba la acción comunitaria para resolver una variedad de problemas relacionados con la calidad de la vida material y espiritual, muy en la línea de Freire. Si bien sólo una proporción muy pequeña de las familias entrevistadas fueron participantes activos, las ideas del movimiento circularon ampliamente, especialmente desde el púlpito de la única iglesia del barrio, en la que los curas del movimiento tenían su base, hasta que activistas de derecha lograron expulsarlos del barrio. El movimiento abarcó el ejercicio de presión sobre el gobierno local para mejorar servicios, esquemas para generar empleo local, y organización de grupos para la discusión de conflictos familiares. Se dio especial atención a los problemas de drogadicción y alcoholismo, sobre todo entre los jóvenes. Las ideas difundidas en el movimiento enfatizaron la importancia de la igualdad de los sexos y el fomento del calor afectivo entre padres e hijos. También explícitamente enfatizaban la prioridad de la educación, lo que se tradujo a la acción: se construyó una nueva escuela en el barrio, y se establecieron programas de educación no formal.

El movimiento cristiano de base tuvo su mayor impacto en Sta. Margarita, aunque su influencia llegó a las fronteras de los barrios limítrofes. Entre la población expuesta, el mensaje ha sido claramente asimilado entre las familias que están más libres de las presiones de autorregulación, como lo indica el hecho de ser expresado más frecuentemente y de forma más coherente entre estas familias. Pero la existencia de algunos de sus elementos entre las otras familias muestra que las ideologías no se confinan a aquellos que están predispuestos a apropiárselas por sus particulares condiciones de vida. Es significativo que en ambos barrios hay más familias que apoyan activamente la escolaridad de sus hijos que familias que no son autorreguladas. Esto *podiera* indicar que la fuerza del movimiento cristiano y/u otras corrientes ideológicas tienen un grado de independencia de influencia que va más allá de las condiciones familiares específicas.

Muchas de las ideas del movimiento, si bien de manera más radical, son cercanas a las exhortaciones seculares para mejorar las relaciones en la vida familiar que aparecen en las estaciones públicas de TV y en el radio (a las cuales tienen menor acceso las familias de bajos ingresos). Sin embargo, la especificidad de la

enseñanza de las ideas de la Comunidad Cristiana de Base explica la circulación de nociones más integradas y explícitas sobre educación y socialización infantil en Sta. Margarita que en el barrio vecino. La influencia de este movimiento social debe ser considerada al abordar la diferencia en el apoyo familiar, posiblemente menos intenso y consolidado y ciertamente menos efectivo en San Francisco con relación a Sta. Margarita.

II. CONCLUSIÓN

Al abordar un tema tan complejo como el tratado aquí, resulta imposible tanto cubrir todos los elementos necesarios para dar explicaciones completas, y tratar con el mismo peso los que sí se cubren. Lo que hemos tratado de hacer es concentrarnos en los que parecen ser los factores centrales que explican las influencias familiares sobre el desempeño escolar de los hijos. Al revisar los datos sobre la familia, hemos señalado que la simple relación entre pobreza y pobre desempeño no nos proporciona una explicación suficiente y satisfactoria de las formas en que los dos factores se relacionan. Más aún, ignora las variables intermedias que más obviamente influyen y que se ubican en la esfera afectiva de la vida familiar. Pero los estudios de corte empírico sobre el proceso escolar, si bien consideran diversas variables cada vez más claramente definidas, no logran contextualizarlas adecuadamente en las condiciones familiares de vida y en la dinámica familiar. Por ello en este trabajo se buscó apoyo en estudios sociohistóricos y antropológicos sobre el hogar y la familia en mercados de trabajo capitalistas no regulados y en situaciones de desarrollo industrial.

La clave de que bajo estas condiciones urbanas, cualquier permanencia o renacimiento de estructuras familiares extensas asociadas con la economía campesina, resultó inadecuada. Se mostró que era un indicador muy imperfecto de otro proceso que sí parecía tener relaciones con la economía campesina —la regulación de la incertidumbre económica a través de la administración de la generación de ingreso y del consumo al interior de la unidad doméstica, que funciona como unidad. Los hogares que usan diversas estrategias para amortiguar el impacto de la incertidumbre económica como consecuencia de mercados de trabajo y condiciones laborales no regulados, se denominaron “autorreguladas”. Se vio que en

estas familias se encontraban las condiciones menos propicias para el éxito escolar. Esto se debe en parte a la ausencia de una especie de "declaración universal de independencia" para los niños, lo que les proporcionaría la necesaria tranquilidad y autonomía para poder responder a las demandas escolares. Asimismo, la atención y la motivación consciente a los estudios no estaba presente como posibilidad en estos hogares. No obstante, incluso algunos hogares autorregulados, recurriendo a diversas estrategias, fueron capaces de enfrentar las condiciones adversas que no afectan a los hogares que no son autorregulados. En los de la clase trabajadora donde el ingreso es superior, más seguro y más regular, y posiblemente con mayores prestaciones, los niños son más libres de las exigencias paternas sobre su tiempo y energía, así como de las interrupciones en sus planes y rutinas de estudio. Además, tienen más posibilidades de recibir apoyo en sus estudios, relacionado con patrones de crianza más explícitamente centrados en el niño.

Tales circunstancias han llegado al nivel de consolidación ideológica, localmente en las orientaciones de la familia cristiana de los grupos de base de Sta. Margarita, y a nivel nacional mediante una serie de manifestaciones sobre la importancia de una orientación familiar más íntima y más centrada en el niño. Frente a la precariedad y a los peligros de la vida en la periferia urbana, no es difícil entender por qué se han arraigado ideas como éstas. Finalmente, la alta estima y la confianza depositada en la escuela por los padres, combinada con la fuerza de sus exigencias sobre los padres y los niños, parecieron relevantes para el logro escolar. Este tema es materia de otro trabajo.